

LA MOTIVACIÓN EN LA ENSEÑANZA

POR FRANCISCO SECADAS.

Necesidad e impulso.—Efectos.—Acicate y aplicación.—El clima escolar.—Disciplina extrínseca.—El castigo.—Normas para el maestro.—Norma áurea.

El concepto de motivación es uno de los que están más en boga actualmente entre psicólogos y pedagogos. Por mejor decir, entre los pedagogos lo ha estado siempre, aderezado de varias maneras. Piénsese en el interés y en todo el revuelo que ha levantado en las sistematizaciones pedagógicas.

En Psicología representa un paso más en la recuperación de una visión integral del sujeto, volatilizada en los esquemas simplistas del behaviorismo. Lo sorprendente es que la necesidad de ampliar el molde S-R procede del mismo ámbito experimental. Al comprobar la insuficiencia del rígido esquema para explicar adecuadamente, ni siquiera al nivel elemental, la respuesta del sujeto sometido a observación, hubieron de recurrir a las llamadas variables intermedias, supuestas entre el estímulo y la respuesta, para simbolizar agentes de variación del comportamiento no registrados en el dispositivo experimental. Una de tales variables es la motivación, que puede considerarse como capítulo central, si los hay, de la Psicología moderna.

De este modo, se ha estirado el concepto de respuesta hasta identificarlo con el de comportamiento; y la misma noción de experimento ha penetrado profundamente en las fronteras de la observación. El rigor experimental consiste en cifrar los aspectos observables mediante variables susceptibles de manipulación: el hambre o la sed se simbolizarían, para efectos del experimento, por el número de horas que ha sido sometido el animal a privación. Pero una vez abierto este portillo en la situación experi-

mental, ha entrado por él todo el organismo entero, con su cortejo de necesidades, instintos, tendencias, actitudes, costumbres, e incluso aspiraciones, ideales y valores.

La comprobación de una ley elemental es más objetiva y operable. Pero se observa con frecuencia la imposibilidad de agotar en una fórmula las incidencias del experimento. El mismo Pavlov, a pesar del aislamiento del exterior, a que sometió a sus animales, y pese a limitarse al tipo más simple de reacciones, observó este fenómeno.

Aun en el supuesto de una demostración estrictamente controlada, la prosecución de las investigaciones se hace en dos sentidos: uno que implica análisis detallado de los mecanismos orgánicos subyacentes a la respuesta, y que constituye la aproximación fisiológica, y otro caracterizado por indagar la amplitud de condiciones bajo las cuales la ley persiste, ateniéndose para la explicación a variables de conducta que hacen la visión más amplia y molar. Esta última orientación no excluye el punto de vista fisiológico, pero lo subordina a configuraciones de comportamiento, entendiendo por tales las acciones orientadas hacia el objeto de interés para el organismo total. En semejantes interpretaciones de la conducta que la abordan desde un punto de vista molar, es donde se inscriben los conceptos de impulso y motivación. Ni que decir tiene que ésta es la única explicación psicológica de las acciones compatible con la pedagogía.

Un comportamiento cuya complejidad no sea distante del funcionamiento normal del organismo, postula factores explicativos intermedios, como son la inteligencia, la personalidad, campos de fuerza, potencia asociativa, libido, instinto, frustración, impulso y motivación. No supone ello refugiarse en un circularismo, semejante al que explica la agrupación de los hombres por un instinto gregario o de sociabilidad. Lo único que se pretende es cifrar en estas variables intermedias los factores de índole no controlada, que interfieren con los resultados del experimento, a fin de alcanzar, por lo pronto, una explicación más amplia y fundada de la observación, y en la confianza de penetrar ulteriormente en la naturaleza de tales condicionantes.

NECESIDAD E IMPULSO.

Obligan a postular un factor de motivación aquellas manifestaciones que revelan una desproporción notable entre el estímulo y la intensidad de la respuesta. Un pequeño ruido nocturno puede

producir un miedo pavoroso; un ligero rumor del niño despierta a la madre, sobresaltada. En un orden más próximo a la experimentación, la rata hambrienta recorre a velocidad sensiblemente mayor un laberinto, en busca del cebo; y en periodo de celo atraviesa rejillas electrificadas, soportando descargas que rehuye en condiciones normales.

Los autores distinguen dos tipos de variables en torno a las cuales se congrega casi la totalidad de la Psicología: variables que llaman direccionales por su carácter informativo, tales como conocimiento, vínculo asociativo, sensación, fuerza del hábito, etcétera; y variables motivativas, como son la necesidad y el impulso.

El psicólogo experimental localiza la motivación en los llamados impulsos, o manifestaciones de energía causadas en la conducta por una necesidad. En el caso de la rata hambrienta, la necesidad de comer estaría representada por el número de horas de privación; el impulso tendría como expresión la velocidad de la carrera. Impulso y necesidad se distinguen, entre otras cosas, porque la necesidad extrema puede no producir impulso alguno, como en los casos de extenuación.

La necesidad es, sin embargo, la fuente propulsora de la motivación, así como el incentivo o aliciente es el objeto que orienta la conducta hacia la satisfacción de dicha necesidad.

Así, pues, cuando la acción resulta potenciada por un determinado incentivo o móvil, a causa de que éste satisface alguna necesidad o aspiración del sujeto, se dice que dicho sujeto está motivado. Motivación es un término general introducido para designar el hecho de que los actos de un organismo están parcialmente determinados en dirección y fuerza, sobre todo en fuerza, por su propia naturaleza o por estados internos no atribuibles a la sensación o a otros estímulos direccionales, ya provengan de la situación o ya sean intrínsecos al agente, como las capacidades o la experiencia aprendida.

Conceptos más o menos preñados de motivación son los de apetito, actitud, deseo, complejo, disposición, emoción, impulso, interés, necesidad, urgencia, apetencia, ambición, propósito, intento y otros muchos.

Los impulsos *fundamentales* se originan en desplazamientos del equilibrio fisiológico, que hacen al organismo sensible a ciertos tipos de estimulación, y le mueven a responder en la forma más propicia para alcanzar determinado objeto relacionado con la satisfacción de una necesidad. El hambre, la sed, el instinto de reproducción son fuente de impulsos primarios.

Otros son *adquiridos* por la experiencia o el aprendizaje, gra-

cias, en general, a la asociación por contigüidad con impulsos fundamentales: primero, sentimos hambre y comemos; luego, llegada la hora de comer, sentimos también hambre, o al menos nos aproximamos a la mesa como si la sintiéramos. No hay ninguna necesidad natural de fumar, pero ésta puede, aun siendo adquirida, ser más fuerte que las necesidades naturales.

EFFECTOS.

El impulso o motivo potencia el hábito. Las ratas metidas en una jaula aumentan su actividad cuando se aproxima la hora de comer o de reunirse con la pareja. Pero, además, la acción energética del impulso se verifica en el sentido más desarrollado del hábito: el impulso tiende, por tanto, a acentuar las diferencias establecidas entre los hábitos más sólidamente arraigados y los menos. El dependiente de comercio que, en una región bilingüe, se acostumbra a atender y contestar a los clientes en el idioma en que cada cual solicita la mercancía, será fiel a este hábito adquirido, mientras nada perturbe la tranquilidad habitual; pero en un momento de fuerte emoción o de serio enojo, tenderá a expresarse en su propia lengua, aunque el interlocutor nada comprenda. Por eso, los «tacos» se sueltan en el idioma nativo. La acción discurre por los cauces más seguros, y no cabe duda que el propio idioma está más arraigado que el aprendido. Se elige la mano más diestra, el procedimiento mejor dominado... que suele ser el menos perfecto, en una enseñanza graduada (!). Asimismo, la atención aguza la facultad de discriminación; y se atiende más a lo que interesa, es decir, a lo que produce en nosotros un estado motivacional.

Los efectos de la motivación son expresados por Hull en una fórmula que revela la importancia del concepto: el potencial de acción o tendencia a obrar sería efecto combinado de dos factores: del *hábito* o facilidad para la acción, que resulta del adiestramiento y a su vez impone determinado sentido a la respuesta (aspecto direccional); y de la *motivación*, o impulso que afecta a la intensidad de la respuesta y aun a la mera realización de la misma.

En efecto, la expresión de este postulado ($E = HD$) revela que, siendo el potencial de ejecución (E) una resultante de la fuerza del hábito (H) y de la intensidad del impulso motivacional (D), la falta de motivación produce la ausencia de respuesta, igual que si se careciera de la habilidad (H) para ejecutarla. La capa-

cidad de acción es, por tanto, un producto; de modo que si alguno de los factores, ya sea el hábito o el impulso, fallare, el organismo permanece inoperante. Por muy bien que una rata haya aprendido el recorrido de un laberinto en busca del alimento (H), no se moverá para conseguirlo si no siente el más mínimo aguijón de hambre o de gusto por comer (D). A su vez, supuesta la misma hambre en los roedores, los más habituados a recorrer el pasadizo alcanzarán antes el cebo.

Un *exceso de motivación* puede ser tan perjudicial para la perfección del hábito como la carencia o escasez del impulso. La reacción intensa desencadena otro efecto poco favorable al correcto y eficaz despliegue de la acción. El emocionado y el nervioso tienden a resolver la situación mediante hábitos más elementales: en una situación embarazosa, el niño que ha aprendido a saludar a las señoras besándoles la mano, se siente ofuscado y confundido, reaccionando torpemente; la tensión en un examen puede provocar en los niños falta de control de los esfínteres, y la evacuación en pleno ejercicio, ante el tribunal. Experimentos con ratas muestran que, al producirles una situación brusca de desconcierto, mediante ruidos y luces intensas encendidas de improviso, acusaban análogos efectos a los descritos en el niño; entre ellos, el orinarse en la situación experimental. Esta observación dará conformidad y restará sofoco a las mamás cuyos hijos humedecen la cama extraña donde pasan una noche de visita... Por lo mismo, es sumamente peligroso provocar reacciones de ira intensa en los conductores de vehículos, pues pueden perder el gobierno del hábito de conducir, y reaccionar torpemente con las maneras más primitivas del aprendizaje inicial; y de ahí que las primeras fases del aprendizaje deban hacerse sin vicios en los movimientos elementales, sobre todo cuando implican algún riesgo.

ACICATE Y APLICACIÓN.

Si toda conducta es motivada, cualquier objeto que nos atraiga o que suscite nuestra aceptación tendrá que estar dotado de un valor de incentivo (Woodworth). Para aprender, se dice, es preciso que lo aprendido esté relacionado con la satisfacción de alguna necesidad. En ciertas teorías, como en la de Hull, esta afirmación es básica: no se daría aprendizaje alguno sin refuerzo o gratificación. Esto plantea, en concreto, el problema de los incentivos y castigos en la formación.

Una cosa es ser apto, ser inteligente, ser capaz; y otra dis-

tinta es tener interés, aplicarse, aprender bien las lecciones. Para aprender se necesita, además de la capacidad, tener alguna razón para aplicar esta aptitud al estudio, algún porqué que movilice y actúe esa potencia, algo en la materia (sobre todo en la materia) o en las condiciones y circunstancias de su aprendizaje, que estimule a concentrar la atención y el esfuerzo. Es importante, y aun si se quiere, imprescindible la aptitud. Sin embargo, no es ella todo: se necesita un móvil, que en el fondo es una razón, ya sea biológica (necesidad) o ya psicológica, social, moral, religiosa o simplemente humana. Con ello se sugiere que las rutinas y los hábitos no son más que los carriles sobre los cuales se mueve la actividad ejecutora, impulsada por los móviles. Este agente dinámico está impregnado de racionalidad en el hombre. El impulso de la acción humana nunca es del todo instintivo.

En general, puede aceptarse que cuanto mayor sea el aliciente tanto más fuerte resistencia se vencerá para obtener el fin propuesto. En el aprendizaje, esta fórmula se convierte en otra de estimable fecundidad pedagógica: «la porción de lo aprendido en cada unidad de tiempo siempre es una misma fracción del nivel alcanzable; pero este nivel se eleva, en la medida en que se sienta motivado el sujeto». La cima del aprendizaje se escala a razón de incrementos constantes respecto al máximo obtenible por el individuo en una determinada habilidad. Pero este máximo alcanza un nivel más alto cuanto mayor sea el incentivo; naturalmente, dentro de unos términos, variables según los sujetos y las circunstancias.

Entre las cualidades del buen maestro, las investigaciones destacan la importancia que tienen la actividad, el dinamismo, la iniciativa y otras que no son otra cosa, en el fondo, que la acción enderezada a motivar, proponer incentivos, sugerir fuerzas impulsoras o sostenedoras de la acción y mantener el interés del alumno; en suma, crear al alumno aplicado. La aplicación es literalmente el empleo motivado de la aptitud. Si la misma aptitud está tan hondamente influida por el maestro, cuánto más lo habrá de estar la aplicación de ella, es decir, la motivación.

La motivación psicológica permite plantear el problema de las recompensas y castigos en términos generales de disciplina, si no se deforma peyorativamente ese término. Disciplina, en efecto, procede de la misma raíz que discípulo, raíz que significa aprender, y eso es la disciplina: lo que se requiere para aprender. Disciplina es la *asignatura* objeto de la enseñanza. Disciplina es el *método* y *orden* que se exigen para hacer la enseñanza posible. Y disciplina eran los látigos y palmetas de los dómines, em-

peñados en meter la letra con sangre. Digamos, el *castigo*. Disciplina es, pues, el trato conducente de los alumnos, individual y colectivamente, para lograr y mantener y hacer eficaces las condiciones propicias para su formación.

No olvidemos que la finalidad primaria de la disciplina es educar al alumno en el gobierno de sus propios actos, finalidad a que aspira el régimen normal de la clase no menos que los incentivos y castigos. La primera condición sería la de una motivación intrínseca a la actividad misma, mediante la asimilación de los motivos reales que la informan y que mantienen el impulso continuamente alimentado por el valor mismo en que arraiga. En el estudio, por ejemplo, habrá que buscar razones constantes e internas, si se quiere mantener la aplicación al nivel adecuado. De la misma manera que una rata recorre todo el trayecto del laberinto con una intensidad mantenida, acuciada por el hambre y atraída por el cebo, que son factores constantes e intrínsecamente relacionados entre sí y con el recorrido, así también para lograr una fructífera perseverancia en el estudio, al escolar deberá hacerse sentir hambre de saber, que le ponga en relación permanente y segura con el objeto que la satisface.

No lo es todo la aptitud ni el natural ni el hábito. Nunca se llega al techo o total aprovechamiento de nuestra capacidad. La aplicación auténtica consiste en crearse la necesidad de apurar nuestros propios recursos. Nunca juega todo el jugador. La motivación humana arraiga en la estimación justa de alicientes reales pero reactivados.

El móvil más enérgico del estudio es el atractivo de la verdad, por encima de otras motivaciones secundarias como las de prestigio, rango social, aspiraciones económicas, etc. Lo cierto es que el hombre no dará un paso firme hacia adelante si no hay un porqué a la espalda y un para qué frente a sí, en el horizonte.

EL CLIMA ESCOLAR.

Pero es mucho pedir, a todas las edades, una tal motivación. Por otra parte, para lograrla se requiere una preparación habitual. La aproximación al meollo se verifica, en edades tempranas, por estímulos muchas veces circunstanciales. Uno de ellos es la creación de un clima grato en el aula. Entiendo por tal el que responde o al menos es congruente con la satisfacción de las necesidades fundamentales del niño, como individuo y como socio. ¿Cuáles son estas necesidades?

A la vuelta de múltiples tanteos en el terreno social y en el clínico, en el estudio del hombre normal y del delincuente, a través de la experimentación animal y humana, se han venido a concretar en la época presente las necesidades psíquicas fundamentales, en tres grupos que encabezaré con nombres clave:

a) *Amor*, que entraña el afecto, la admiración y el aprecio, tanto dados como recibidos, produciendo en el individuo la vivencia de ser aceptado por los miembros del grupo a que pertenece. Cuando este afecto se otorga a una causa o a ciertas personas que la representan, se traduce en lealtad, necesidad peculiar de los adolescentes.

b) *Acción*, patente en una contribución responsable a las actividades y fines del grupo de pertenencia, expresada frecuentemente por el concepto de participación. La satisfacción de esta necesidad reclama una confianza mutua con el entorno, y supone aventura y azar: en el muchacho, por la inseguridad frente a ignotas experiencias; y en el adulto, por razón de las nuevas responsabilidades que deposita en el joven. La satisfacción de esta necesidad suscita una experiencia de *éxito*; el progreso en ella alimenta la sensación de *crecimiento*, y la satisfacción general produce la vivencia de *adecuación*.

c) *Intelección*, que tiene como clima adecuado la oportunidad de recibir un influjo y comprensión suficiente para el desarrollo de los valores habituales en la cultura ambiente, el vislumbre de una filosofía de la vida y la vivencia de un sentimiento religioso.

La satisfacción de cada una de estas necesidades comporta un incremento de la vivencia básica de adaptación, que es la de seguridad. Este debiera ser el recto criterio acerca de la adecuación o inadecuación de un clima escolar: si produce en los niños una sensación de aceptación, adecuación y desarrollo de las capacidades físicas y mentales, y si se respira en el ambiente un aire de serena tranquilidad y mutua confianza.

DISCIPLINA EXTRÍNSECA.

Una adecuada motivación general hace innecesario un régimen de recompensas y castigos. No obstante, puede ocasionalmente presentarse el caso de tener que recurrir a motivaciones extrínsecas. Llegada tal contingencia, conviene tener presente, al otorgar los premios o incentivos, que éstos sean comedidos a la

necesidad e interés objetivamente sentidos por el alumno, y dentro de la gama en que se produce alguna motivación en él, distinta según los individuos, según la naturaleza de la recompensa y según la oportunidad.

Puede considerarse mal aplicado un premio excesivamente retrasado con respecto a la acción meritoria, o desproporcionado en más o en menos. Excedida la cuantía suficiente para alcanzar el tope de eficacia, dentro de los márgenes de expectación del recompensado, los incrementos de la gratificación pueden resultar, no ya inútiles, sino contraproducentes. Por el extremo contrario, una gratificación notoriamente menor que la expectación normal puede rebajar la motivación en vez de estimularla. Una propina ruin ofende más que no darla.

La oportunidad requiere, asimismo, que se aproveche la fase de decaimiento de la tensión, y mejor aún los indicios del resurgir tras un periodo estacionario, que puede ser etapa de un proceso natural. La oportunidad, igual que la intensidad, puede hacer cambiar de signo el efecto de la recompensa. Esta simple observación permite una gran riqueza de combinaciones de los alicientes, sobre todo teniendo en cuenta la multitud de necesidades o intereses a que puede darse satisfacción, y la eficacia de determinadas circunstancias, como el ambiente y el grupo.

Un caso sencillo explicará mejor lo que deseo expresar. Recientemente me propuse eliminar un carraspeo molesto y pertinaz de mi hijo. Le interesé para que deseara él extirparlo. La solución más simple parecería la de penalizar cada uno de los actos. Ya en esto impera, generalmente, un error: según ciertos experimentos de Tolman, Estes y otros, parece resultar más eficaz la penalización periódica, verbigracia, cada cinco o diez actos, que la de todos, uno por uno. Pero recurri a otro procedimiento que llaman de *corrección negativa*. La sugiere Dunlap, quien observó que al escribir a máquina, equivocaba constantemente la escritura del artículo inglés, alterando las dos consonantes (*hte*, en vez de *the*). Resolvió entonces escribir repetidamente el error, pensando que cometía una incorrección. La idea directriz parece ser la desarticulación del hábito, al revisarlo como automatismo. Es un caso más de que la práctica, por sí misma e independientemente de otros factores, no refuerza la costumbre, antes bien puede descoyuntarla. Este fué, en síntesis, el proceder seguido con mi hijo, con otro aditamento todavía menos ortodoxo: le ofrecí una peseta por cada veinte carraspeos que hiciera pensando en que deseaba suprimir la tal costumbre. Como se ve, el efecto del premio es aquí paradójico: no refuerza el hábito que se

recompensa, sino que lo desarticula y elimina. Este fué el efecto logrado, de hecho. Pero dudo que el supuesto premio haya servido de otra cosa que de mantenedor de la acción demoledora.

EL CASTIGO.

Esto nos lleva de la mano a considerar los efectos del castigo. No soy el único en opinar que un maestro dotado de cualidades de educador en alto grado no necesitaría castigar prácticamente nunca; porque el castigo es una derrota de la pedagogía, un fallo de los resortes del maestro, y frecuentemente un escape a sus frustraciones y dificultades de carácter.

En ciertas investigaciones realizadas por Cambell acerca de los recursos recomendados y usados por los buenos y malos maestros, resultó que los buenos procuraban atender asiduamente a los alumnos, les estimulaban, y apreciaban públicamente sus méritos; los malos solían castigar, reconvénir, retener en clase, censurar, amenazar. El castigo es un arma de difícil manejo y dudosa eficacia, y que puede estallar en las manos.

La primera objeción que cabe hacerle es que su acción es negativa: en el mejor de los casos, informa de *lo que no se debe hacer*, pero deja en la ignorancia de cómo hay que obrar.

Whiting y Mowrer hicieron un curioso experimento con ratas, del cual se pueden inferir provechosas enseñanzas acerca del castigo. Construyeron un laberinto en forma de D. Las ratas entraban por un rincón del trazado; la comida estaba en el rincón opuesto. Al principio, todas escogían el tramo recto por ser más corto. Interpusieron, entonces, tres tipos de obstáculos en este camino, a saber: o una descarga eléctrica (castigo) o un tope que impedía el paso (barrera, obstáculo, información), o hacerles inaccesible la comida cuando la buscaban por este camino, retirándola por algún procedimiento (frustración). Los tres impedimentos resultaron eficaces para hacerles escoger el camino más largo. El mecanismo más rápido fué el más doloroso, el de la sacudida eléctrica, comparable, aunque no equivalente, al castigo. Pero el hecho de que los tres procedimientos fueran eficaces sugiere que no se puede atribuir al castigo mayor virtud ni aún en el plano de lo instintivo y animal. La duración del hábito no resultaba mayor con el castigo que con los otros procedimientos.

Por lo común, resulta más cómodo castigar que instruir y que reconvénir solamente; pero no es lo más humano, y, desde luego, es menos pedagógico y más perjudicial a la larga.

Las primeras conclusiones de un trabajo de tesis de D. Luis Illueca, en torno a los determinantes ambientales del aprovechamiento escolar, muestran que el castigo habitual por parte de los padres tiene repercusión adversa sobre el rendimiento de muchachos y muchachas; los reproches, sobre los muchachos; la indiferencia, sobre las muchachas (si proviene de la madre), y la preocupación excesiva, sobre unos y otras, aunque en menor grado que el castigo. El estímulo favorece a la buena marcha del estudio.

Lo peor del caso, puntualizando las conclusiones en materia educativa, es que para mantener el hábito adquirido, lo corriente es que se hayan de emplear los mismos estímulos que lo originaron. Quiere decirse que, por lo común, cuando por el castigo se impone una costumbre se habrá de mantener por el castigo. Elevado esto a sistema, sí que se convierte en reprobable absolutamente. El castigo no ha de pasar de ser una medida eventual. Hay que hacer los castigos cada vez más escasos, para que sean cada vez más fructíferos. Y menos necesarios...

Otro peligro, al castigar, está en la contaminación del «que» con el «cómo», si no se distingue de una manera terminante, cuándo se castiga «por la cosa hecha», y cuándo «por el modo como se ha hecho la cosa»; la cual puede, incluso, ser buena. Si no se aclara este punto, la misma aversión se cobrará por las cosas que por la conducta que mereció el castigo. Y el efecto del castigo será pernicioso, pues puede hacer odiar el bien, junto al procedimiento malo, y retrasar la corrección del mal mismo.

Acaso, el máximo valor y eficacia del castigo estribe en su contenido informativo. El doloroso puede conducir a un ocultamiento del hábito más que a su extirpación, aparte la doble desventaja de que puede fijar y estabilizar la misma conducta que pretende abolir, y que son tan múltiples, variados y escurridizos los factores que condicionan su virtud, que puede afirmarse sin miedo a error, que en la mayoría de los casos está mal empleado. Ello sin contar con la cuestión de la intensidad o gravedad del castigo; sobre todo después de haberse comprobado que los más débiles suelen ser más efectivos.

NORMAS PARA EL MAESTRO.

He aquí, para concluir este punto, las normas en que Ellis resume el mantenimiento eficaz de la disciplina, ligeramente retocadas y apostilladas:

1.^a Prevenir es mejor que curar. Procurar suprimir o disminuir las fuentes de dificultades disciplinares. (Sabido es que éste es el principio de la pedagogía de San Juan Bosco, fundador de los salesianos, el cual explícitamente desaconseja cualquier castigo.)

2.^a El mejor medio para mantener la disciplina es que los alumnos estén ocupados en tareas o «proyectos» interesantes para ellos y que puedan realizar con éxito seguro. (Tres condiciones: ocupación-interés-éxito.)

3.^a La alabanza, la aprobación social, la recompensa y los privilegios o permisos especiales son medios positivos más deseables que los negativos, tales como el castigo, la amenaza, etcétera. Es más eficaz alentar a una buena conducta que corregir la mala.

4.^a La edad de los niños es importante para adoptar el trato que les conviene. Los niños pequeños requieren formas menos elevadas de trato que los mayores. (Por lo general, se puede afirmar que la edad de los castigos es desde los ocho a los doce años. Antes de los ocho, no, porque carecen de suficiente uso de razón y, por tanto, de culpabilidad. Después de los doce debería ser ya más convincente la persuasión razonada.)

5.^a Entre los niños de la misma edad hay diferencias notables. Unos necesitan más rigor que otros.

6.^a Los niños nerviosos y sensibles requieren una consideración especial. En general, pocos castigos o ninguno. La amabilidad los gana mejor que el trato severo.

7.^a Emplear el nivel más elevado de disciplina que se pueda en cada caso. (Si se puede ser amable, no ser hosco y duro; si cabe razonar, no imponer; si basta reconvenir, no castigar.)

8.^a Rara vez se justifica el sarcasmo. Tiende a producir heridas profundas, y daña a la armonía y entendimiento entre maestro y alumnos.

9.^a Al tratar a uno cualquiera de los chicos, téngase en cuenta los sentimientos de todos los demás. Sobre todo si se le favorece o se le corrige.

10. Evítese la chinchorrería. Tómese una determinación es-cueta y efectiva, y líquidese definitivamente el asunto de una vez, sin reiteraciones impertinentes.

11. Domínesse el mal genio. No obstante, en contadas ocasiones, la energía y fuerza de expresión pueden producir un saludable efecto.

12. Algunas dificultades pueden surgir por incompatibilidad entre el maestro y el alumno. Lo mejor en tales casos sería trasladar al alumno a la clase de otro maestro, si es posible.

13. Los maestros eventuales deberían encomendar al director o jefe de estudios los casos de indisciplina. Estos conocen a los alumnos, y el maestro puede equivocarse.

14. Después de cumplido un castigo, no mostrar ya mal genio ni enfado. Dar la impresión de que el asunto está zanjado.

15. Nunca se debe castigar al grupo por faltas individuales de disciplina. El olvido de esta norma lleva a graves injusticias individuales en todos los casos, y a conflictos en muchos de ellos.

NORMA ÁUREA.

Lo grave del caso es que la misma disposición que lleva al maestro a castigar le hace impermeable a las razones que proscriben el castigo. Esta dureza mental agrava las consecuencias del rigor. A la actitud contraria llamaré aceptación.

El adulto se lamenta de la conducta del niño, descargando en él la responsabilidad de los malos hábitos: «Es un holgazán, es distraído, travieso, respondón, mentiroso...»

A menudo, se trata de desfallecimientos pasajeros, pero la misma formulación general del adulto los configura y plasma en hábitos estables.

El muchacho que intenta resurgir, desfallecerá y reincidirá, oprimido por el peso de las opiniones mantenidas en torno a él. La actitud crítica, acaso crónica, del maestro va asociada a su comportamiento anterior y, por fuerza de la mera asociación, se lo sigue inculcandó. Los padres continúan desconfiando o se muestran descompuestos y aun enojados por pequeñas cosas que antes eran signo de abandono y desidia, pero que ahora no son ya más que restos de desaplicación; sin embargo, el muchacho recibe constantemente la misma obsesionante comitiva de reproches que acompañaba a su relajamiento. Esta malla retiene sus vuelos. Se

le riñe igual, se le vigila y exige lo mismo, se le explica de la misma manera, se desconfía de él como si nada hubiera cambiado y «aquello» persistiera... Si todo el conjunto de circunstancias se mantiene inalterable, el niño encuentra demasiados signos en el ambiente que le despiertan las antiguas reacciones. El solo no podrá contra tantas sollicitaciones. El hábito lo reconquistará. Y el hábito serían, en última instancia, los mayores que le reprenden y castigan.

Para que se reforme, es preciso que el adulto cambie de actitud y descargue de lastre el hábito infantil; que vibre sensible al primer indicio de resurgimiento; que estimule los núcleos positivos de recuperación, por leves que parezcan, para que no sean fugaces, y prendan en llama continua; que crea en su esfuerzo sinceramente, aun a sabiendas de que puede resultar fallido; que modifique sus propios criterios, sus ademanes, sus palabras, con el fin de renovar y vitalizar las formas anquilosadas que ahogan el aliento apenas recuperado del desalentado.

En una palabra, sustituir la actitud rígida del que castiga y desconfía por la estimulante del que acoge. Naturalmente, la *aceptación*, en este sentido dinámico, es menos cómoda que el castigo; lo cual parece ser razón de peso cuando se trata de establecer hábitos profesionales de enseñanza.

Aparte que tampoco todos son capaces de pensar que más vale intentar que no haberse equivocado... 4